

## APÉNDICE I

## MENTORÍA ONLINE. ACOMPAÑAMIENTO SOCIAL Y REFLEXIVO DEL PROFESORADO PRINCIPIANTE

---

**Carmen Gallego-Domínguez**

*Universidad de Sevilla, España*

**Dr. Carlos Marcelo**

*Universidad de Sevilla, España*

**Dra. Carmen Yot-Domínguez**

*Universidad de Sevilla, España*

### Resumen

El aprendizaje de profesiones complejas requiere de procesos de inducción y acompañamiento que faciliten a los nuevos la adquisición de valores, normas y prácticas de forma progresiva y guiada. En este artículo describimos las interacciones que se producen en el entorno de un programa formativo para la inducción del profesorado principiante de la República Dominicana, focalizadas en dos dimensiones: social y formativa. El objetivo es el de fomentar la creación de comunidades de aprendizaje, la reflexión y el análisis de la de la práctica, los procesos comunicativos y el desarrollo profesional (Garrison, Anderson y Archer, 2001). Han participado en el programa de inducción un total de 45 mentores y 363 profesores principiantes. Los datos han sido recopilados mediante herramientas de comunicación asíncrona, foros de discusión y mensajería instantánea. Los resultados muestran que el programa está teniendo incidencia positiva en cada una de las dimensiones analizadas.

### Palabras claves:

inducción, formación, comunicación asíncrona, desarrollo profesional.



## 1. Introducción

El ejercicio de la docencia en los tiempos actuales se ha convertido en una actividad cada vez más compleja. A las tareas tradicionales que los docentes vienen desarrollando, se incorporan nuevas funciones que amplían las demandas y hacen más exigente su trabajo (Marcelo, 2015). Nuevos enfoques de enseñanza centrados en fomentar la adquisición de competencias en el alumnado; nuevos contenidos y programas curriculares; ambientes de aprendizaje cada vez más complejos caracterizados por la diversidad y la multiculturalidad, constituyen algunas de tales funciones (Bickmore y Bickmore, 2010; White, 2011; Kelly, Reushle, Chakrabarty y Kinnane, 2014).

Los primeros años, en ocasiones, representan un choque con la realidad (Veenman, 1984), suponen un proceso de intenso aprendizaje del tipo ensayo-error en la mayoría de los casos, y se caracterizan por un principio de supervivencia, así como por un predominio del valor de lo práctico. Los docentes principiantes se encuentran con determinados problemas que son específicos de su estatus profesional. De hecho, el aislamiento de sus compañeros, la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza suelen ser problemas que amenazan al profesorado en la fase de su iniciación profesional (Dicke, Elling, Schmeck, & Leutner, 2015; Grosemans, Boon, Verclairen, Dochy, & Kyndt, 2015).

Otros problemas de los principiantes se relacionan con la forma de gestionar el aula, con la motivación del alumnado o sobre cómo establecer la relación con las familias y con los compañeros. Este asunto es un tema complejo en el contexto en el que está enmarcado nuestro estudio. Por las circunstancias sociales y contextuales que se dan en la República Dominicana. En definitiva, sobre cómo sobrevivir personal y profesionalmente (Fetherston y Lummis, 2012; Kelly *et al.*, 2014), lo que conlleva la necesidad de su integración en el centro de trabajo, de que lleguen a conocer y comprender tanto su cultura, como las relaciones de poder que se ponen en juego, los sistemas de comunicación y los procesos de cambio, es decir, las dinámicas sociales que se suceden (Marcelo, Gallego-Domínguez, & Mayor, 2016).

Para dar respuesta a las nuevas y complejas situaciones con las que se encuentran los docentes en la fase de inducción, se han configurado los programas que tienen como objetivo acompañarlos a lo largo de sus primeros años de enseñanza (Bransford, Derry, Berliner y Hammerness, 2005; Marcelo, 2009). Se trata de programas formativos que ofrecen apoyo profesional y emocional para facilitar la adquisición de las competencias pedagógicas de los nuevos profesores (Barrera, Braley y Slate, 2010; Bickmore y Bickmore, 2010; Kelly *et al.*, 2014). La mayoría de estos programas de inducción se caracterizan por la inclusión de la figura del mentor, docente con experiencia y saber reconocido, así como con formación especializada como

formador, que ofrece su apoyo al profesorado principiante (Kelly *et al.*, 2014). Estos programas, especialmente durante las dos últimas décadas, se han centrado en promover la relación entre la figura del mentor y el profesorado novel (Mitchell, Eby, & Ragins, 2015; Zimpher & Rieger, 1988; Wal-kington, 2005a; 2005b; Fluckiger, McGlamery, & Edick, 2006).

Los resultados de investigación vienen a demostrar que este apoyo y acompañamiento inciden de manera importante en que los docentes que se inician no abandonen su profesión (Bickmore y Bickmore, 2010; Bang, 2013).

Mientras que los programas de inducción que se han venido desarrollando han primado en sus inicios los contactos presenciales y síncronos, poco a poco se han venido introduciendo componentes y recursos que han permitido ampliar las posibilidades de comunicación, interacción y recursos ofrecidos al profesorado principiante (Romano, 2008). Elementos como los foros de discusión de docentes noveles, o la creación de redes específicas para tales profesionales, permiten ofrecer a quienes se inician un plus de acompañamiento ubicuo y distribuido.

En este artículo describimos algunos de los componentes de un programa de inducción en el que se utilizan de manera intensiva los recursos digitales con el objetivo de fomentar la creación de comunidades de aprendizaje, la reflexión y análisis de la práctica, los procesos comunicativos y el desarrollo profesional.

Además, analizamos las interacciones que se producen focalizadas en el modelo de Garrison *et al.* (2001), es decir, atendiendo a las dimensiones social y formativa. En relación con la dimensión social, estudiamos la comunicación y la interacción de los participantes del programa de inducción en foros y mensajes a través de WhatsApp (en los que describimos sus sentimientos, reflexiones, interacciones, etc.); en la dimensión formativa describimos qué están aprendiendo mentores y principiantes participantes en el programa de inducción con respecto a los comentarios destacados en los foros del aula virtual de aprendizaje (Marcelo, Gallego-Domínguez, & Mayor, 2016).

## **2. Desarrollo**

### **2.1. Metodología de la investigación**

La investigación que describimos se inscribe en el contexto de un programa de inducción a la docencia que los autores han desarrollado en la República Dominicana, en el que han participado 363 docentes principiantes y 45 mentores. El programa ha considerado actividades formativas dentro de la escuela (observación de aula, ciclos de análisis y mejora de la práctica profesional) y fuera de la misma (a través de los círculos de aprendizaje los

profesores principiantes han compartido, reflexionado e intercambiado experiencias con otros docentes principiantes así como con otros ya experimentados).

El programa de formación se ha desarrollado en un portal de Internet (<http://inductio.org>) que cuenta con un espacio abierto y público, así como otro privado para el acceso del profesorado principiante y de los mentores participantes. En la parte pública se han ofrecido más de dos centenares recursos (artículos electrónicos, vídeos, memorias, planes o postcast). En el espacio privado se han ofrecido las siguientes herramientas:

- Círculos de aprendizaje: espacios de encuentro en los que cada mentor se reúne con todos los profesores principiantes que tiene asignados, normalmente no más de 10 docentes que recién están iniciándose en la profesión de ser docentes. Se trata de espacios donde se desarrollan no solo profesionalmente, sino personalmente. Comparten experiencias, vivencias, problemas, conflictos en el aula, incidencias en el centro (con colegas, padres, estudiantes, personal de administración y servicios, etc.).
- Aula virtual: se desarrolla en la plataforma Moodle y ofrece contenidos formativos online tanto para el profesorado principiante, como para los mentores. Cada grupo (mentores y principiantes) tiene un espacio común y otro privado. Es decir, la formación es específica a cada rol pero existen espacios virtuales donde comparten y se comunican entre ellos, por ejemplo: los foros.
- Plan de mejora: herramienta de ayuda al profesorado principiante para que pueda establecer sus propias metas y objetivos. En este espacio, los principiantes tienen que elaborar su plan de mejora (ya sea de una materia en concreto, un proceso administrativo, procesos de gestión, dificultades específicas de aprendizaje del alumnado, relaciones en el centro con familias, con colegas, etc.). A este espacio pueden acceder también los mentores. Ellos acceden a los planes de mejora que sus docentes principiantes están elaborando. De este modo, corrigen, revisa, ayudan, acompañan y supervisan los avances de los principiantes en dichos planes.
- Diario reflexivo: instrumento de desarrollo profesional para el profesorado principiante a través de sus acciones y pensamientos. Se trata de un diario o portafolio reflexivo online. De este modo, cada vez que el profesor principiante desee plasmar por escrito lo que ha vivido ese día en la escuela puede hacerlo de modo que quede registro de sus experiencias, sentimientos, problemas acontecidos, etc. Así mismo pueden añadir imágenes, audios, enlaces a vídeos que hayan diseñado para el aula, etc. Este diario no solo constituye

una herramienta enriquecedora para su desarrollo profesional, sino también (y sobre todo) para su desarrollo emocional y personal. Los mentores van dándole soporte y acompañamiento en todo momento, guiando su redacción o bien aconsejándoles si han sufrido algún incidente en la escuela o fuera de ella.

- Herramientas de foros de discusión y mensajería instantánea a través de WhatsApp. A través de estos espacios, tanto mentores como profesores principiantes pueden compartir diversa tipología de mensajes, vídeos, imágenes, documentos, enlaces, etc. Se ha trabajado a diario en el fomento de la participación en diversos foros, categorizados según temáticas, por ejemplo: foro de dudas y consultas, secretaría, gestión, foro para cada módulo de contenidos, foro de cafetería, etc.

Los participantes en el programa de formación han sido 45 mentores y 363 docentes principiantes. El 90% de los mentores son mujeres y el 10% hombres. En relación con los principiantes, la tendencia es similar, siendo el 85% mujeres. Con respecto a su procedencia geográfica, el programa cuenta con representación de todo el país, siendo dieciocho las regionales implicadas, cada una de ellas con varios mentores y docentes noveles repartidos por los distritos que las conforman.

Como venimos comentando, los datos que describimos en este artículo han sido recopilados mediante herramientas de comunicación asíncrona que se han utilizado en el programa: el foro de discusión y la mensajería instantánea (WhatsApp). En relación con los foros, hemos analizado 125 temas de debate, con una frecuencia media de catorce mensajes por tema, lo que ha supuesto el análisis de 1.750 comentarios. En cuanto a la mensajería instantánea, hemos analizado 9.932 mensajes emitidos tanto por los mentores, como por el propio profesorado principiante.

## **2.2. Análisis de los datos**

Para el análisis de los mensajes, tanto de foros como de WhatsApp, nos hemos apoyado en el modelo de comunidad de indagación elaborado por Garrison, Anderson y Archer (2010). Estos autores desarrollaron un modelo que ha dado pie a un amplio número de investigaciones en relación con los procesos de aprendizaje en los espacios virtuales. En dicho modelo se describen tres dimensiones, cognitiva, social, y formativa, siendo las dos últimas en las que focalizamos y centramos nuestra investigación. Para el análisis social de la comunicación y la interacción de los participantes en el programa de inducción hemos tenido en cuenta las declaraciones de los docentes y mentores con respecto a la creación de un buen clima de trabajo, interacciones de apoyo y guía, aspectos afectivos, de ocio y de cohesión del

grupo. En el análisis de la dimensión didáctica o formativa describimos qué han aprendido los mentores y principiantes participantes en el programa de inducción con respecto a diseño instruccional, discursivo, tareas de formación, diseño e implementación de materiales, cómo enseñar, etc.

En este sentido, para el análisis de la información, hemos utilizado un sistema de categorías tomando como referencia las dimensiones planteadas por Marcelo y Perera (2007) en su trabajo sobre las interacciones didácticas en entornos de aprendizaje virtuales. A partir de esta propuesta construimos el sistema definitivo con categorías que fueron emergiendo en función de las temáticas introducidas por mentores y principiantes relacionadas con la dificultad en el desempeño de su trabajo, así como con su motivación o interés en su quehacer diario.

A partir del sistema de categorías establecido nos planteamos dos cuestiones generales que constituyen el eje vertebrador del análisis efectuado; a) ¿cómo se han establecido los grupos?; b) ¿qué tipo de aprendizaje se obtiene tras el proceso formativo? Estas dos cuestiones se relacionan con las dimensiones social y formativa a las que nos hemos referido con anterioridad.

La dimensión social es aquella que nos permite conocer como se crean lazos de conexión en función de unos mismos intereses e inquietudes de aprendizaje. Las categorías que la configuran son la afectiva (expresión de emociones positivas); interactiva; ocio y de cohesión grupal.

La dimensión formativa nos permite conocer no sólo lo aprendido, en cuanto a su relación con el diseño, facilitación y dirección de los procesos sociales y cognitivos puestos en marcha, sino también la transferencia de aprendizajes significativos y educativamente provechosos. Las categorías que la constituyen son: el diseño instruccional y de gestión (referencias al programa, diseño de métodos, utilización de medios, materiales, plataforma y establecimiento de normas); la facilitación del discurso (identificación de áreas de acuerdo o desacuerdo, fomento de la participación y discusión, así como la valoración de la eficacia del proceso); tareas (cumplimiento, contenido, apoyos y evaluación); y la enseñanza directa (dudas, presentación de una nueva idea, respuestas a preguntas y reacción ante una intervención).

### **3. Resultados de la investigación**

Para el análisis de los datos hemos partido del estudio de las frecuencias de cada una de las dimensiones abordadas (social y formativa). En la tabla 1 podemos observar dichas frecuencias y el origen de la información, es decir, número de mensajes y comentarios realizados a través de los foros de la plataforma virtual de aprendizaje del Programa de inducción a la docencia,

así como de aquellos comentarios realizados a través de la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp.

Tabla 1. Frecuencias de las dimensiones.

	Social	Formativa	Total
<b>Foros</b>	351 (7%)	612 (19%)	973
<b>WhatsApp</b>	5.462 (93%)	2.483 (81%)	7.945
<b>Total</b>	5.813	3.095	8.908

Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, como podemos observar en la tabla 1, un total de 5.813 mensajes han sido codificados en la dimensión social y 3.095 en la formativa. Respecto a la primera dimensión, 351 (7%) corresponden a mensajes en foros y 5.462 (93%) a mensajería instantánea WhatsApp. Relacionados con la dimensión formativa, 612 mensajes (19%) corresponden a foros y 2.483 (81%) a WhatsApp. En los siguientes apartados analizamos tanto cualitativa, como cuantitativamente, cada una de las dimensiones junto con sus correspondientes categorías.

3.1. Resultados de la dimensión social

En esta dimensión analizamos cómo a través de las herramientas de comunicación se crea y consolida una comunidad de personas que se apoya, relaciona, comprende e interacciona casi de forma continua. Constatamos que la mayoría de los mensajes (66%) tienen relación con esta dimensión social, que hemos analizado en función de las cuatro categorías señaladas: afectiva, interactiva, de ocio y de cohesión grupal, cuyas frecuencias y porcentajes quedan especificados en la tabla 2:

Tabla 2. Dimensión social: categorías y frecuencias.

¿Cómo se han establecido los grupos?			
Categorías	Foros Nº mensajes (frecuencias, %)	WhatsApp Nº mensajes (frecuencias, %)	Nº mensajes totales (frecuencias, %)
<b>Afectiva</b>	123 (7%)	1.912 (19%)	2.035 (35%)
<b>Interactiva</b>	53 (3%)	819 (8%)	872 (15%)
<b>Ocio</b>	77 (4%)	1.202 (12%)	1.279 (22%)
<b>Cohesión</b>	98 (6%)	1.529 (16%)	1.627 (28%)
<b>Total</b>	351 (20%)	5.462 (55%)	5.813

Fuente: Elaboración propia.



La categoría afectiva se encuentra muy presente (2.035 intervenciones, es decir, el 35% del total; con 123 mensajes en foros y 1.912 en WhatsApp) ya que recoge los sentimientos de los participantes en el acontecer cotidiano, incluyendo temas de tipo personal y familiar como enfermedades, defunciones, etc. “Ayer falleció la madre de una de mis principiantes” (M\_42). Hemos de especificar, igualmente, dentro de la categoría referida a la afectividad, que a mensajes como el anterior, las respuestas mantienen el mismo tono afectivo y se dan de forma casi instantánea, como por ejemplo: “mucho ánimo y fortaleza para tu principiante” (M\_33).

Las intervenciones con respecto a la categoría interactiva hacen referencia a acuerdos y/o desacuerdos a mensajes o comentarios narrados por otro principiante o mentor. Podemos observar diversos y numerosos mensajes interactivos (872 intervenciones, es decir un 15% del total; siendo 53 de estos mensajes escritos en foros y 819 a través de la mensajería instantánea) entre mentores y principiantes con aportes nuevos, en acuerdo o desacuerdo a otros ya planteados. “Me gustaría conocer estrategias para dominar la disciplina en el aula” (P\_5) a lo que nos encontramos varios mensajes ofreciendo ideas y técnicas para ello.

Con respecto a la categoría de ocio, el perfil de los participantes se caracteriza porque suelen ser personas muy extrovertidas y abiertas a narrar sus proyectos en cuanto a planificación de tareas, visitas, cronogramas, etc. “¿Quedamos en mi casa, adelantamos los planes de mejora y nos tomamos algo juntos?” (M\_36). El trabajo lo unen al ocio en algunas ocasiones, compartiendo un espacio de trabajo de manera cómoda y lúdica. La frecuencia de mensajes en esta categoría corresponde al 22% (es decir, 1.279 mensajes son referentes a esta temática, siendo 77 de ellos analizados desde la aplicación de foros y 1.202 desde WhatsApp).

En la dimensión referida a la cohesión grupal, observamos que los mentores mantienen un alto grado de adhesión y manifiestan tener claros los objetivos del programa de inducción, así como conocer los perfiles de sus principiantes, trabajando conjuntamente para un fin común como es la mejora de la calidad de la educación de su país. Cuando alguno de ellos se enfrenta a alguna dificultad, se ayudan entre ellos de manera constante y permanente. Los docentes principiantes, por su parte, están muy ligados a sus mentores ya que los consideran como su guía y reconocen que necesitan del apoyo continuo de ellos. Un total de 1.627 mensajes (28% del total, 98 mensajes en foros y 1.529 en WhatsApp) se refieren a esta categoría, creando así un soporte de cohesión grupal entre mentores y principiantes de manera continua.

En líneas generales, la dimensión social está muy presente en todos los componentes del programa Inductio porque resulta fácil detectar la existencia de colaboración y ayuda constante entre todos los participantes, así

como una preocupación y compromiso ante cualquier dificultad que se les presente en el camino hacia la consecución de un buen desarrollo profesional del profesorado principiante de la República Dominicana.

### 3.2. Resultados de la dimensión formativa

El programa de inducción contemplaba la realización de un conjunto de actividades formativas cuyo contenido y metodología era objeto de debate en los foros o bien a través de WhatsApp (representatividad de 34% del total). Así, los temas que han aparecido se centran en: diseño instruccional y de gestión del programa, facilitación del discurso, tareas y enseñanza directa, cuyos datos de frecuencias son los que mostramos en tabla 3:

Tabla 3. Dimensión formativa: categorías y frecuencias.

¿Qué tipo de aprendizaje se obtienen tras el proceso formativo?			
Categorías	Foros Nº mensajes (frecuencias, %)	WhatsApp Nº mensajes (frecuencias, %)	Nº mensajes totales (fre- cuencias, %)
Diseño instruccional	110 (6%)	447 (4%)	557 (18%)
Facilitar el dis- curso	135 (8%)	546 (6%)	681 (22%)
Tareas	196 (11%)	794 (8%)	990 (32%)
Enseñanza di- recta	171 (10%)	696 (7%)	867 (28%)
Total	612 (35%)	2.483 (25%)	3.095

Fuente: Elaboración propia.

La primera de las categorías, diseño instruccional y de gestión, se refiere a las normas de entrega de las tareas, así como el hecho de completar instrumentos para estudios e investigaciones de manera adecuada respondiendo a cada uno de los ítems, por ejemplo. Del mismo modo, recoge los objetivos, las líneas de trabajo a seguir, la planificación, el propio diseño de tareas, etc. “El jueves tenéis que entregar el cuestionario inicial de principiantes” (M\_27). La mayoría de intervenciones tienen que ver con la preocupación acerca de cómo desarrollar la tarea encomendada, ya sea por dificultades de conexión así como de comprensión de la misma. En esta categoría encontramos un total de 557 intervenciones (110 a través de los foros y 447 mediante WhatsApp), es decir, un 18% de los mensajes de esta dimensión corresponden a esta primera categoría analizada.

La segunda de las categorías, facilitación del discurso, recoge intervenciones muy constantes en las interacciones del grupo, como por ejemplo

¿Dónde se encuentra la tarea 1?” (P\_120), y su respuesta “La puedes encontrar en aula de formación, módulo 1” (M\_7). En este sentido, la dirección y secretaría del programa de inducción ha estado a diario resolviendo dudas de cualquier índole, por lo que esta categoría es muy frecuente en todos los perfiles del Programa. El número de mensajes analizados en esta categoría son 681, es decir, un 22% del total (3.095), siendo 135 intervenciones las realizadas en los foros y 546 a través de WhatsApp.

La categoría referida a las tareas constituye la de mayor frecuencia entre los mensajes registrados. Las dudas planteadas relacionadas con las tareas están relacionadas con el desempeño de las mismas, plazos de entrega y lugar de la plataforma para enviarlas. “¿Dónde hay que subir los planes de mejora?” (P\_230). Un 32% del total de mensajes de esta dimensión corresponden a esta categoría, es decir, 990 intervenciones (196 en foros y 794 en WhatsApp).

La cuarta y última categoría, referida a la enseñanza directa, percibimos una relevante y significativa preocupación en relación a los aspectos a desarrollar en el aula, es decir, a su práctica pedagógica en el salón de clase, a cómo enseñar y cómo aprender a enseñar: “¿Cómo enseño a los niños los números decimales con una metodología que motive?” (P\_301). Un 28% de los mensajes (867 en total) de la dimensión formativa han sido analizados y categorizados bajo la denominación de enseñanza directa, siendo 171 provenientes del foro de la plataforma del Programa y 696 de grupos y conversaciones privadas de WhatsApp.

#### **4. Conclusiones**

A partir de los resultados presentados, encontramos que tanto mentores como principiantes comparten la idea de que el programa de inducción les ha abierto las puertas al reconocimiento de las bondades de poder aprender de manera colaborativa, partiendo del planteamiento de una situación inicial de interés y construyendo entre todos la solución o conocimiento necesario para su comprensión y, en su caso, resolución. Igualmente, los participantes subrayan y reconocen que el programa les ha ofrecido una importante oportunidad para seguir aprendiendo, ayudándoles a reflexionar y fomentando el auto-aprendizaje con ayuda de recursos digitales, así como con la familiarización y uso de la plataforma virtual.

En relación a la dimensión social, la conclusión más relevante que podemos extraer de los foros y mensajes instantáneos analizados es que el programa les ha ofrecido la oportunidad de aprender de manera interactiva, permitiendo al mismo tiempo el apoyo afectivo de sus compañeros mentores, docentes principiantes y formadores. En esta misma línea, podemos afirmar que la cohesión grupal se ha visto favorecida y fortalecida con el transcurso

de los meses por el hecho de estar en constante contacto con el resto y compartir con todos sus intereses, compromisos, metas, dificultades, etc.

En cuanto a la dimensión formativa, podemos concluir que el diseño del proceso instruccional, así como las tareas y la enseñanza directa son los aspectos más demandados tanto por principiantes como por docentes, en cuanto a necesidades formativas y dudas planteadas. En foros y mensajería instantánea comparten estas inquietudes a diario, ofreciéndose unos a otras alternativas y soluciones basadas en sus propias experiencias o en lo aprendido de manera colaborativa en los módulos de aprendizaje.

En esta investigación constatamos cómo la mensajería instantánea se utiliza por parte de mentores y principiantes como un componente social con mayor frecuencia que en el caso de los foros. Estos representan una buena herramienta para ayudar a los docentes a pensar y debatir, mientras que los aspectos formativos relacionados con el programa son abordados igualmente mediante foro o WhatsApp.

En este artículo nos hemos centrado en analizar las posibilidades de las tecnologías en la formación online de docentes principiantes. El programa Inductio está haciendo un uso intensivo de tecnologías en un país cuyo nivel de competencia tecnológica es bajo, y esto está significando un plus de aprendizajes y de esfuerzos para el profesorado novel y también experimentado. A esta circunstancia debemos sumarle otra, el caso de los docentes que comienzan a ser profesionales de la educación en escuelas alejadas de las ciudades, disponiendo del acompañamiento presencial y virtual de los mentores del programa en todo momento a pesar de su lejanía y dificultad de acceso.

Las mentoras y mentores están realizando un considerable esfuerzo llegándose a reunir en sus días libres de trabajo con sus profesores principiantes para enseñarles el manejo de la plataforma tecnológica, ya que en los centros educativos, por lo general, no cuentan con acceso a internet y a veces no disponen ni de electricidad incluso. Son dificultades que tienen que ver también con la ausencia o escasez de medios materiales, lo que dificulta su trabajo con los docentes cuando utilizan sus portátiles en los talleres, círculos de aprendizajes o seminarios. Pero estas dificultades no se perciben como una barrera para los mentores sino que están suponiendo desde su percepción, una oportunidad de contribuir al desarrollo de su país buscando alternativas y apoyándose unos en otros siempre.

Las tecnologías, como hemos descrito en este artículo están jugando un papel fundamental en el proceso de convertirse en profesor. No se trata sólo de aprender tecnologías, sino de aprender con tecnologías. En este sentido, los resultados de nuestra investigación son coincidentes con otros estudios internacionales que han puesto de manifiesto la necesidad de apoyar el proceso de inducción con recursos asíncronos, como los foros de discusión de

docentes principiantes o la creación de redes específicas para docentes principiantes. Tales recursos permiten ofrecer a los docentes que se inician un plus de acompañamiento ubicuo y distribuido (Kelly *et al.*, 2014).

Pero las tecnologías por sí solas no tendrían sentido sin las personas implicadas en el proceso de inducción. Los mentores son los protagonistas de este programa, quienes como comentaba Orlando-Barak (2010) a veces son expertos y a veces principiantes. Para estos profesionales, las tecnologías están jugando también un papel de apoyo tanto formativo como social, sin olvidar los aspectos emocionales y afectivos que están continuamente presentes en sus conversaciones. El uso correcto de las tecnologías les compromete a todos a tener que redactar sus pensamientos e ideas para poder compartirlas así con otros, contribuyendo el programa en este sentido al desarrollo y maduración cognitiva tanto de principiantes como de mentores.

## Referencias bibliográficas

- Bang, E. (2013). Hybrid-mentoring programs for beginning elementary science teachers. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1 (1), 1-15. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543274.pdf>
- Barrera, A., Braley, R. T. y Slate, J. R. (2010). Beginning teacher success: An investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 18 (1), 61-74.
- Bickmore, D. L. y Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 1006-1014. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X09002418?via%3Dihub>
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D. y Hammerness, K. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*, 40-87.
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1-12.
- Fetherston, T. y Lummis, G. (2012). Why Western Australian Secondary Teachers Resign. *Australian Journal of Teacher Education*, 37 (4). Recuperado de <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1540&context=ajte>
- Fluckiger, J., McGlamery, S., & Edick, N. (2006). Mentoring Teacher's Stories: Caring Mentors Help Novice Teachers Stick with Teaching and Develop Expertise. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 72(3), 8.
- Garrison, D. R., Anderson, T. y Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of distance education*, 15 (1), 7-23.
- Garrison, D. R., Anderson, T. y Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The Internet and Higher Education*, 13 (1), 5-9. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751609000608?via%3Dihub>

- Grosemans, I., Boon, A., Verclairen, C., Dochy, F., & Kyndt, E. (2015). Informal learning of primary school teachers: Considering the role of teaching experience and school culture. *Teaching and Teacher Education*, 47, 151-161.
- Kelly, N., Reushle, S., Chakrabarty, S. y Kinnane, A. (2014). Beginning teacher support in Australia: Towards an online community to augment current support. *Australian Journal of Teacher Education*, 39 (4), 68-82.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(1), 1-25
- Marcelo, C. (2015). Enseñar con tecnologías digitales en la Universidad/University Teaching with Digital Technologies. *Comunicar*, 23(45), 117-124
- Marcelo, C., & Perera, V. H. (2007). Comunicación y aprendizaje electrónico: la interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación*, 343, 381-429.
- Marcelo, C., Gallego-Domínguez, C., & Mayor, C. (2016). B-learning para inducción del profesorado principiante. El caso del programa INDUCTIO en la República Dominicana. *Revista de educación a Distancia*, (48)
- Mitchell, M. E., Eby, L. T., & Ragins, B. R. (2015). My mentor, my self: Antecedents and outcomes of perceived similarity in mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 1-9.
- Orland-Barak, L. (2010). *Learning to mentor-as-praxis. Foundations for a curriculum in teacher education*. New York: Springer.
- Romano, M. (2008). Online discussion as a potential professional development tool for first-year teachers. *Technology Pedagogy and Education*, 17 (1), 53-65. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14759390701847591>
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543054002143>
- Walkington, J. (2005a). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 33(1), 53-64.

- Walkington, J. (2005b). Mentoring preservice teachers in the preschool setting: Perceptions of the role. *Australian Journal of Early Childhood*, 30(1), 28-36.
- White, S. (2011). Preparing teachers for rural and regional settings the RRRTEC project. *Curriculum & Leadership Journal*, 9 (20). Recuperado de [http://www.curriculum.edu.au/leader/the\\_rrr-tec\\_project,33881.html?issueID=12471](http://www.curriculum.edu.au/leader/the_rrr-tec_project,33881.html?issueID=12471)
- Zimpher, N. L., & Rieger, S. R. (1988). Mentoring teachers: what are the issues?. *Theory into practice*, 27(3), 175-182.